

Meulemann, Heiner

Stichwort: Lebenslauf, Biographie und Bildung

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2 (1999) 3, S. 305-324



Quellenangabe/ Reference:

Meulemann, Heiner: Stichwort: Lebenslauf, Biographie und Bildung - In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2 (1999) 3, S. 305-324 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-45244 - DOI: 10.25656/01:4524

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-45244>

<https://doi.org/10.25656/01:4524>

in Kooperation mit / in cooperation with:



VS VERLAG

<http://www.springerfachmedien.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

2. Jahrgang

Inhaltsverzeichnis

SCHWERPUNKT: LEBENSLAUF, BIOGRAPHIE UND BILDUNG

Hans-Peter Blossfeld/ Meinert A. Meyer	EDITORIAL	301
Heiner Meulemann	Stichwort: Lebensverlauf, Biographie und Bildung	305
Winfried Marotzki	Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung	325
Volker Ladenthin	Thelos und Erzählung. <i>Zur Konstruktion des Bildungsgangs in den autobiographischen „Bekenntnissen“ von Augustinus und Rousseau</i>	343
Wolfgang Lauterbach/ Andreas Lange/ David Wüest-Rudin	Familien in prekären Einkommenslagen <i>Konsequenzen für die Bildungschancen von Kindern in den 80er und 90er Jahren?</i>	361

ALLGEMEINER TEIL

Olaf Köller/ Jürgen Baumert/ Kai U. Schnabel	Wege zur Hochschulreife: Offenheit des Systems und Sicherung vergleichbarer Standards. <i>Analysen am Beispiel der Mathematikleistungen von Oberstufenschülern an Integrierten Gesamtschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen</i>	385
--	--	-----

Bildungspolitische Stellungnahme der Ministerin für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen zu den Ergebnissen der Untersuchung von Olaf Köller, Jürgen Baumert und Kai U. Schnabel

Gabriele Behler	Auf dem Wege zu mehr Qualität und Vergleichbarkeit	423
Jörg Zirfas	Die Suche nach dem richtigen Leben – <i>Individualpädagogik oder kommunitaristische Erziehung</i> ..	431

REZENSIONEN

Ralf Bohrhardt	Sammelrezension Lebenslauf(-forschung)	449
Bernhard Fuhs	Sammelrezension Generation	456

Heiner Meulemann

Stichwort: Lebenslauf, Biographie und Bildung

Zusammenfassung

Der Lebenslauf ergibt sich aus Entscheidungen im Laufe des Lebens, die Biographie aus der Reflexion über getroffene Entscheidungen. Aber Entscheidungen *des* Lebenslaufs sind dadurch definiert, daß sie sich auf eine institutionell definierte Folge von Entscheidungen beziehen, während sich Reflexionen der Biographie nicht aus Reflexionen überhaupt ausgrenzen lassen. Lebenslauf und Biographie sind also kein symmetrisches Begriffspaar; vielmehr wird im Lebenslauf der Gegenstand der Biographie hervorgebracht.

Angewandt auf das Bildungswesen, ergeben sich hieraus vier Gesichtspunkte. Die Institutionalisierung der Folge von Entscheidungen im Bildungswesen verlangt erstens von den Schülern *Lebensplanung*, gegen die das Bildungswesen zweitens sein eigenes Kriterium der *Leistung* setzt und drittens *Chancengleichheit* anstrebt. Schließlich verlangen Abschlüsse des Bildungswesens von den Schülern eine *Erfolgsdeutung*. Zu diesen vier Gesichtspunkten werden Ergebnisse der Lebenslauf- und Biographieforschung aus der letzten Dekade referiert, abschließend wird die Analyse von Lebensläufen unter den besonderen Gesichtspunkten des Bildungswesens als Desiderat der Forschung herausgestellt.

Summary

Key Words: Life-History, Biography and Education

A life-history arises from decisions made throughout the course of life, a biography from the reflection on decisions made. But decisions in the life-history are based on an institutionally defined sequence of decisions, while reflections on one's biography are part of reflections in general. Life-history and biography are therefore not a symmetrical pair of terms. Rather, within a life-history, the object is created on which a biography reflects.

In the context of life-history and education, four points arise in the examination of the educational system. First, as a result of the institutionalized sequence of decisions in the educational system, life-planning is required of the pupils. Second, the institutional system sets its own criteria of performance, and third, strives for equal opportunity amongst pupils. Finally, degrees and diplomas require an interpretation of success from the pupils in the educational system. Results of the life-history and biography research of the last decades are presented concerning these four points. In conclusion, it is emphasized that the analysis of life-histories, especially considering the role of the educational system, is a desired goal of research.

1 Forschungsperspektiven

1.1 Lebenslauf und Biographie: Entscheiden und Reflektieren

„Das Leben muß vorwärts gelebt werden, aber es kann nur rückwärts verstanden werden“ (KIERKEGAARD, zitiert nach O’RAND 1996, S. 74). Das „I“ – das im Nominativ stehende, handelnde Ich – lebt „vorwärts“; es handelt auf Ziele hin und versucht, sich seine Zwecke und Mittel so gut als möglich zu verdeutlichen, aber es muß auch dann handeln, wenn noch so gewissenhaftes Überlegen eine bestimmte Entscheidung nicht nahelegt. Nach der Entscheidung aber versucht das Ich, „rückwärts“ einzuholen, was die getroffene Entscheidung bedeutet und warum sie getroffen wurde; es vergegenwärtigt sich sein „Me“ – das im Akkusativ stehende, repräsentierte Ich – und benutzt dafür die sozial gültigen, institutionalisierten Kategorien des sozialen Lebens, weshalb Mead das „Me“ auch mit dem Adjektiv „sozial“ versieht (vgl. MEAD 1934, S. 173-178). KIERKEGAARDS Sentenz und MEADS Handlungstheorie enthalten den gleichen Schlüssel für das Verständnis der Begriffe Lebenslauf und Biographie.

1.1.1 Lebenslauf und Biographie als Paradigma der Forschung

Daß das Leben in der Zeit stattfindet, bedarf keiner Erläuterung; dennoch wird die Selbstverständlichkeit des zeitlichen Ablaufs des Lebens in den Begriffen Lebenslauf und Biographie um Aspekte erweitert, die offenbar der Erläuterung bedürfen. Das Leben ist der andauernde Fluß von Handeln und Reflektieren; es ist „an sich“ nur die gedankliche, von der Person abgelöste Folie für eine differenzierende Betrachtung, denn jede Handlung und jede Reflexion greift Momente aus dem Fluß heraus und hält sie „für sich“, also für die Person, fest. Man kann Lebenslauf und Biographie als unterschiedliche Formen verstehen, in denen die Person das Leben „für sich“ konstruiert.

Der *Lebenslauf* ergibt sich aus einer Reihe von Entscheidungen, die das weitere Leben auf längere Frist festlegen und die Person binden. Diese Bindekraft zwingt die Person dazu, sich die Entscheidung „für sich“ bewußt zu machen, sie zu planen und zu reflektieren; und sie legt es den betroffenen anderen und gesellschaftlichen Instanzen wie der Kirche, dem Staat oder Betrieben nahe, die Entscheidung festzuhalten, zu dokumentieren. Der Lebenslauf (oder der *Lebensverlauf*) ist die Summe der „im Lauf des Lebens“ getroffenen Entscheidungen. Eine *Biographie* (griechisch: Lebensbeschreibung) blickt auf das bis zum Augenblick geführte Leben, also auch den Lebenslauf zurück. Sie repräsentiert das Leben „für die Person“ in einer für sie besonderen, persönlichen Form; sie umfaßt die Deutungen der Motive und Ursachen einzelner Entscheidungen und die Bewertung des Lebenslaufs in Abschnitten oder Bereichen oder insgesamt (vgl. HAHN 1988, NASSEHI 1994). Das „Schreiben“ ist nur der letzte, klärende und fixierende Schritt vorausgehender Reflexionen des Lebens. Da die Person selber ihren Lebenslauf nicht zu recherchieren braucht, ist sie in einer privilegierten Position, ihre „Autobiographie“ zu schreiben; und weil in der Soziologie nur die Deutungen und Bewertungen des eigenen Lebens interessieren, die allein die betreffende Person geben kann, wird hier „Biographie“ im Sinne von „Autobiographie“ gebraucht. Aber auch ihrer Autobiographie ist sich die Person nicht immer gewiß: War diese Ausbildung notwendig für meine Stelle heute? Hätte ich besser den Beruf nicht wechseln, die Scheidung nicht durchsetzen sollen? Die Person kann ihre Biographie umschreiben und wird es in der Regel tun: Eine abgebrochene Aus-

bildung mag ihr in einem späteren Beruf nützlich erscheinen, eine gescheiterte Partnerschaft ihr als Erfahrung für eine spätere Ehe dienen usw.

Der Lebenslauf bezieht sich also auf *Handlungen*, die sich aneinander reihen, die Biographie auf *Reflexionen* der sich stetig verlängernden Handlungskette. Weil die Person hier und heute über ihr Leben entscheidet, ist ihr der abgeschlossene Lebenslauf entzogen und verbleibt ihr die Aufgabe der Biographie. Die Person hat nur einen Lebenslauf, aber vielleicht viele Biographien. Der Lebenslauf läßt sich bei gutem Willen der Person eindeutig identifizieren; deshalb fordern Personalchefs von Bewerbern einen lückenlosen Lebenslauf und bemühen sich im Zweifelsfall darum, die Richtigkeit der Angaben zu überprüfen. Aber die Person kann frühere Kapitel ihrer Biographie nach jedem neuen Kapitel umschreiben; es gibt keine richtige oder falsche, sondern nur eine gerade aktuelle Biographie – über die sich die Person nicht ganz gewiß sein mag. Weil der Lebenslauf sich unablässig fortsetzt, kann die Biographie jederzeit revidiert werden.

Handeln und Reflektieren sind jedoch Modi des menschlichen Lebens überhaupt. „Soziales Handeln“ ist der grundlegende Begriff der soziologischen Theorie; und Reflexionen lassen sich nur ermitteln, indem man Meinungen und Einstellungen der Handelnden erfragt. Mit dem Begriffspaar Handeln und Reflektieren lassen sich Lebenslauf und Biographie zwar gegeneinander abgrenzen, aber nicht als Gegenstand der Forschung bestimmen. „Alles“ kann auch mit Blick auf die Lebenszeit von Individuen betrachtet werden. Auf dieser Stufe der Allgemeinheit sind Lebenslauf und Biographie nicht Gegenstand, sondern *Paradigma* der Forschung: eine übergreifende Perspektive. Das läßt sich durch einen Vergleich mit dem Forschungsparadigma Gemeinde verdeutlichen (vgl. ARENSBERG 1974, S. 83-86). Alles, was in einer Gesellschaft bedeutsam ist – Arbeit und Freizeit, Religion und Familie, Macht und Prestige – läßt sich beispielhaft auch im Mikrokosmos einer Gemeinde untersuchen. Wer eine Gemeinde erforscht, hat bestimmt, wo er etwas erforscht – aber noch nicht, was er erforscht. Genauso gilt: Wer Lebensläufe und Biographien erforscht, hat bestimmt, wie er etwas untersucht: nämlich mit Blick auf die Geschichte einzelner Personen – aber noch nicht, was er untersucht. Inwiefern also sind Lebenslauf und Biographie *Gegenstand* der Forschung? Im folgenden soll begründet werden, daß nur der Lebenslauf, nicht die Biographie als Gegenstand bestimmt werden kann. Wir handeln und reflektieren zwar jeden Tag. Aber Kriterien, die es erlauben, eine auf die Lebensgeschichte bezogene Untermenge herauszugreifen, lassen sich nur auf Handlungen, nicht auf Reflexionen anwenden.

1.1.2 Lebenslauf als Gegenstand der Forschung

Handeln kann man definieren als auf Ziele gerichtete Aktivität, soziales Handeln als an den Handlungsmöglichkeiten anderer Menschen orientiertes Handeln (vgl. WEBER 1964, S. 1-3). Nicht alle, aber doch viele Handlungsmöglichkeiten sind in institutionell definierten Alternativen vorgegeben: Man kann die eine oder andere Partei wählen, diesen oder jenen Bildungsweg oder Beruf ergreifen usw. Die Handlungsmöglichkeiten sind also in den institutionellen Alternativen kristallisiert; und soziales Handeln läßt sich in diesen Fällen als Entscheiden in institutionell vorgegebenen Alternativen verstehen (vgl. BURKART 1995). Institutionelle Alternativen erhöhen also die Chancen, daß die schließlich getroffene Entscheidung festgehalten wird und in den Lebenslauf eingeht. Das Standesamt weiß, mit wem ich wie lange verheiratet war, das Einwohnermeldeamt weiß, wo ich wie lange gewohnt habe, und es könnte wissen, wie lange ich wo gearbeitet habe,

wenn nicht der Datenschutz, und welche Partei ich gewählt habe, wenn nicht das Wahlgeheimnis es verböten. Institutionell definierte Alternativen durchziehen jedoch das ganze soziale Leben; sie rufen nach einer Entscheidung überhaupt, nicht aber einer Entscheidung des Lebenslaufs. Man nimmt im Laufe des Lebens häufig an politischen Wahlen teil; dennoch würde man die Wahlentscheidung nicht als Entscheidung des Lebenslaufs bezeichnen – wohl aber die Entscheidung für einen Bildungsweg oder einen Beruf. Warum?

Alternativen werden in den verschiedenen Bereichen des sozialen Lebens vorgegeben, an denen die Person im Lauf ihres Lebens teilhat: Bildung, Arbeit, Familie, Freizeit, Konsum, Kultur, Religion, Politik. Aber nur mit Bezug auf Bildung, Arbeit und Familie spricht man von einem *Lebenslauf*, also von Schullaufbahn, Berufskarriere und Familienzyklus. Für Entscheidungsfolgen in anderen Bereichen des sozialen Lebens kennt die Umgangssprache keine entsprechenden Prägungen. So spricht man nicht von einer Konsumlaufbahn oder der politischen Laufbahn eines Privatmanns – natürlich durchaus von der eines Berufspolitikers, die eine Berufslaufbahn ist. Konsum- und Wahlentscheidungen treffen wir unser ganzes Leben, aber sie sind biographisch zeitlos. Was wir heute kaufen wollen, ist zwar durch unser Budget an Geld und Zeit beschränkt und davon abhängig, wie sehr, was wir gestern gekauft haben, unsere Bedürfnisse befriedigt hat. Aber bei der Entscheidung über ein Angebot heute sind wir nicht gezwungen, eine Kette von Entscheidungen im gleichen Bereich mit zu bedenken; auch der sorgfältigste Konsument, der heute ein Auto kauft, denkt nicht daran, welches Auto er morgen kaufen wird. Zu dieser Voraussicht sind wir aber im privaten Lebenslauf der Familiengründung und im beruflichen Lebenslauf von Schullaufbahn und Berufskarriere angehalten. Denn hier bauen Entscheidungen auf früheren Entscheidungen auf und erfordern es, zukünftige Entscheidungen heute schon mitzubedenken. Die Person führt also nicht nur wie im Konsum einen Faden fort, der aus ihren Interessen und Launen, aus ihren Sättigungen oder Hoffnungen gesponnen ist. Sie plant ihre Entscheidungen auf einer institutionellen Landkarte. Schon in der ersten Entscheidung sind weitere Entscheidungen mitgedacht, selbst wenn sie anders als gedacht ausfallen. Die *Folge* der Entscheidungen selber, nicht nur die einzelne Entscheidung, ist institutionell geregelt.

Institutionalisierung der Folge von Entscheidungen heißt also nicht nur, daß institutionelle Alternativen aufeinander folgen, sondern daß die einzelne Entscheidung im Zusammenhang der gesamten Folge gesehen wird. Lebenslaufentscheidungen beziehen sich retrospektiv und prospektiv auf andere Entscheidungen im gleichen Lebensbereich. Keine Berufstätigkeit ohne eine Vorbereitung durch Lehre oder Studium, keine Elternschaft ohne Regelung der Partnerschaft. Im Leben der Person folgen die einzelnen Schritte nicht nur aufeinander, sondern sie kumulieren sich. Die Kumulation ist durch die Institutionen des Lebenslaufs vorgegeben; die Person orientiert ihre Entscheidungen an den institutionellen Alternativen, auch wenn sie von ihnen abweicht. Die Institutionalisierung der Folge von Entscheidungen filtert aus der Unzahl täglich getroffener Entscheidungen die aus, die gleichsam „überleben“, also „nachhaltige Bedeutung für das ganze Leben“ (BURKART 1995, S. 80) haben.

Die Institutionalisierung von Entscheidungsfolgen ist zu einem guten Teil Produkt der gesellschaftlichen Modernisierung und des staatlichen Handelns, das die Modernisierung steuern will (vgl. KOHLI 1985, S. 13-18; MAYER/W. MÜLLER 1989, S. 45-53; MAYER 1998, S. 440). Sie fußt auf der rechtlichen Regelung von Altersgrenzen und Familienstand und auf dem Bildungswesen und der Sozialversicherung, die sich erst gegen Ende

des 19. Jahrhunderts allgemein durchgesetzt haben und seitdem ständig ausgeweitet wurden. Sie findet sich aber auch in rechtlich nicht geregelten Formen wie der nichtehelichen Lebensgemeinschaft, die sich als Nachfolgerin der früheren Verlobung und zum Teil auch als Alternative zur Ehe immer mehr verbreitet und nach Erfassung durch die amtliche Statistik (vgl. GLATZER 1997) und nach rechtlicher Fixierung verlangt (vgl. LIMBACH 1989). Sie findet sich schließlich in den Regelungen, die Ausbildungsabschlüsse und berufliche Statusansprüche im öffentlichen Dienst in rechtlich verbindlicher Form (vgl. D. K. MÜLLER 1977, S. 65-76) und außerhalb des öffentlichen Dienstes als mehr oder minder eingespielte Norm miteinander verbinden. Die Institutionalisierung von Entscheidungsfolgen ermöglicht es heute, individuelle Lebensläufe zu aggregieren und auf diese Weise soziale Strukturen zu ermitteln und in ihrem Wandel darzustellen; wie der Lebenslauf, so bezieht sich ja auch die Sozialstruktur (SCHÄFERS 1998, S. 3; GEIBLER 1998, S. 642) auf institutionalisierte Entscheidungen.

Die Institutionalisierung einer Folge von Entscheidungen erlaubt es also, die Entscheidungen *des* Lebenslaufs aus allen Entscheidungen auszugrenzen, die *im* Lebenslauf getroffen werden; insoweit ist es auch sinnvoll, „biographisches“ als eine besondere Form des Handelns zu betrachten (vgl. HEINZ 1996, S. 54-57; vgl. BURKART 1995, S. 80-83). Aber Reflexionen lassen sich nicht wie Entscheidungen institutionalisieren, sie betreten ja nicht das Forum der Öffentlichkeit, auf dem soziales Handeln stattfindet. Nur der Lebenslauf ist ein „institutionelles Programm“, die Biographie hingegen eine „subjektive Konstruktion“ (vgl. KOHLI 1985, S. 302-305). Natürlich haben biographische Reflexionen die Folge der Entscheidungen des Lebenslaufs zu ihrem Gegenstand. Mehr noch: Gerade die Tatsache der Institutionalisierung der Folge der Entscheidungen verstärkt die Notwendigkeit der Reflexion; sie erzwingt es, bei der einzelnen Entscheidung die vorausgegangenen und die möglicherweise folgenden *mit* zu bedenken. Das „institutionelle Programm“ ist ein wichtiger Bezugspunkt für die „subjektive Konstruktion“; es ist eine Basis für die Eigendynamik individueller Lebensläufe (vgl. MEULEMANN 1995a, S. 21, 613-635; MAYER 1998, S. 439). Aber die Reflexionen selber unterliegen keiner institutionellen Regelung. Sie können sich auf Gott und die Welt, auf Natur und Gesellschaft, auf Kaiser und Bettelmann richten – also auch auf das eigene Leben. So wenig wie in den Inhalten läßt sich in der Form der Reflexion eine Besonderheit auffinden, die es erlaubte, „biographische“ von anderen Reflexionen zu unterscheiden (vgl. NASSEHI 1994). Daß sie sich auf das eigene Leben richten, gibt ihnen keine besondere Qualität. Reflexionen *im* Lebenslauf sind nicht von Reflexionen *des* Lebenslaufs unterscheidbar.

„Lebenslauf und Biographie“ ist also kein symmetrisches Begriffspaar. Vielmehr rangiert der Lebenslauf sowohl als Forschungsparadigma wie als Forschungsgegenstand vor der Biographie. Weil die Handlung den Gegenstand hervorbringt, auf den sich die Reflexion bezieht, ist der Lebenslauf als Forschungsparadigma der Biographie vorgeordnet. Weil nur Entscheidungen als Folge institutionalisiert werden können, ist der Lebenslauf als Forschungsgegenstand der Biographie vorgeordnet. Jenseits der institutionalisierten Entscheidungsfolgen, auf die sie sich richtet, ist „die Biographie“ kein spezifischer Gegenstand, der sich durch besondere Merkmale der „biographischen“ Reflexion aus Reflexion überhaupt, aus dem jedem Handeln folgenden Prozeß der Vergegenwärtigung, ausgrenzen ließe. „Der Lebenslauf“ ist eine Institution, ein sozialer Tatbestand unabhängig von den Individuen; „die Biographie“ aber bleibt eine „subjektive Konstruktion“.

1.1.3 Biographizität, die Idee der Jugend und Normen der biographischen Reflexion

Dieser Schluß steht im Gegensatz zur Überzeugung vieler Biographieforscher, daß ein „Code von personaler Entwicklung und Emergenz“ die Menschen zur „Biographizität“ (KOHLI 1988, S. 37) oder „Biographisierung“ (FUCHS 1983, S. 366; BROSE/HILDENBRANDT 1988, S. 11) und zur Selbstreflexion des Lebens, kurzum: zum Betreiben eines höchst privaten „Planungsbüros“ des Lebenslaufs (BECK 1986, S. 217) verpflichte und daß die soziale Anerkennung des „Deutungsschemas Biographie“ (KOHLI 1988, S. 38) Teil der Institutionalisierung des Lebenslaufs sei. Aber dagegen sprechen zwei Argumente. *Erstens* werden analytische Grenzen verwischt: Wenn der Lebenslauf ein institutionalisiertes Muster alternativer Entscheidungen ist, dann kann die Norm der permanenten Reflexion über getroffene Entscheidungen nicht Teil ihrer Institutionalisierung sein. *Zweitens* hat es Normen der biographischen Reflexion, der Planung und Deutung des Lebens, immer gegeben – etwa: seine eigenen Talente zu erkennen, sie weder zu verschwenden noch zu überschätzen, Gottes Berufung zu folgen usw. Die „Biographizität“ ist offenbar Nachfolger religiöser Gebote. Ohne eine Bestimmung, wie sie sich als eine besondere Norm der biographischen Reflexion herausgebildet hat, sollten sie daher nicht in die Definition des Prozesses der Institutionalisierung des Lebenslaufs aufgenommen werden.

Die Norm der „Biographizität“ ist heute gewiß nicht allgemein verbindlich geworden. Aber ihre allgemeine Verbindlichkeit ist m.E. nicht nur aus empirischen Gründen, sondern ihrem eigenen Sinn nach nicht möglich. Wenn „Biographizität“ die „permanente“ „Suche nach eigener Individualität“ ist (KOHLI 1988, S. 45), werden die Unterschiede zwischen der Jugend und dem Erwachsenenleben verwischt. Anders als „die Biographie“ ist „die Jugend“ zweifellos ein – wohl schicht- und geschlechtsspezifisches, aber in diesen Grenzen historisch wirksam gewordenes – „Deutungsschema“; es steigert die selbstverständliche Identitätsfindung des Heranwachsenden zur Aufgabe der bewußten Identitätssuche, in einer anderen Terminologie: die „konventionelle“ zur „reflexiven Identitätsbildung“ (GIEGEL 1988, S. 225). Der selbstverständliche Vollzug der Übergänge des Lebenslaufs, nicht aber die institutionelle Qualität der Übergänge, wird durch die Idee der Jugend als einer „zweiten Geburt“ (ROUSSEAU) in Frage gestellt. Identität soll nicht aus dem Angebot der Herkunft gewählt, sondern aus dem Inneren der Person geschöpft werden. Vom Jugendlichen wird „die Wendung des Blickes nach innen... auf ein Ich, das noch gar nicht da ist“ erwartet; die Selbstreflexion soll zur „radikalen Existenzfrage“ verdichtet und ein „Persönlichkeitsideal“ aufgebaut werden (vgl. SPRANGER 1963, S. 46-55) – so wie die Hohe-Meißner-Formel der deutschen Jugendbewegung es ausdrückt: „nach eigener Bestimmung, in eigener Verantwortung und in innerer Wahrhaftigkeit“. Der Jugendliche muß experimentieren, um sich selber zu finden.

Die Idee der Identitätssuche der Jugend antwortet auf das Problem, daß einmal eine erste Identität gefunden werden muß. Sie ist nicht denkbar ohne das Ziel der Identität: Der Jugendliche, der sich gefunden hat, ist erwachsen oder reif geworden. Das Ziel des Erwachsenseins kann vom Experimentierstadium des Jugendlichen nur dann unterschieden werden, wenn der Erwachsene an seine Identität gebunden ist – nicht nur in dem Sinne, daß er sie nicht ohne weiteres aufgeben kann, sondern auch, daß er sie nicht aufgeben soll (vgl. MEULEMANN 1995a, S. 44-49). Natürlich wandelt sich auch der Erwachsene – aber mit dem Ziel, der gleiche zu bleiben. Wer eine Stelle verliert, sucht eine neue im gleichen Beruf; wessen Ehe kriselt, wird sie nicht mutwillig weiter belasten; wer am Glauben zweifelt, wird vielleicht mit einem Pfarrer sprechen. Nicht die Tatsache des Wandels

trennt zwischen Jugendlichem und Erwachsenen, sondern die Umkehrung der Beweislast für den Wandel: Die Voreinstellung des Jugendlichen begünstigt den Wandel, die des Erwachsenen die Stabilität. Auch der Erwachsene kann Identität nicht ohne Anpassung an den Wandel der äußeren und inneren Umstände bewahren; aber er wandelt sich von der Warte gefundener, statt im Blick auf eine gesuchte Identität. Der schnodderige Spruch aus dem Jargon der Politiker „In der Kurve zeigt sich die Gerade“ bringt das auf den Punkt. So wenig wie einen Wandel schließt der Status des Erwachsenen die biographische Selbstreflexion aus; aber auch sie richtet sich nicht auf die Suche eines Ichs, sondern auf die Wahrung des gefundenen Ichs. Wenn die *Identitätsfindung* die definierende Aufgabe der Jugend ist, dann ist die *Identitätswahrung* die definierende Aufgabe des Erwachsenenlebens.

Mit der Norm der permanenten Selbstsuche wird die Idee der Jugend über das ganze Leben ausgedehnt (vgl. FUCHS 1983, S. 368-371). Angesichts der Kritik, die die Idee der Jugend in den Sozialwissenschaften wegen ihrer historischen, ständischen und geschlechtsspezifischen Beschränkungen erfahren hat (vgl. SCHÄFERS 1994, S. 93-95), verwundert die Bereitwilligkeit, mit der die Idee der Biographizität heute rezipiert wird. Der Idee der Jugend zu leben, ist in privilegierten sozialen Schichten sicher möglich; ihr aber das ganze Leben zu unterstellen, ist auch bei sozialer Privilegierung wohl nur dann möglich, wenn sie auch für andere gelebt wird, also etwa unter Künstlern, Lebenskünstlern, Bohemiens. Der Künstler kann seine Jugend ausdehnen – und davon leben. Aber es ist unmöglich, daß mehr als einige wenige ihre permanente Selbstfindung anderen zur Beachtung und Bezahlung vorführen. Von der Sache ist es daher nicht möglich, daß viele „Biographizität“ länger als im Durchgangsstadium der Jugend praktizieren und über das ganze Leben verfolgen – ganz unabhängig von der empirischen Verbreitung einer solchen Norm, deren empirische Evidenz eher negativ ist: Eingangsberufe z.B. prägen die ganze Berufslaufbahn (vgl. BLOSSFELD 1990, S. 128-131), und das Zusammenleben von Vater und Mutter mit ihren Kindern ist immer noch die vorherrschende Familienform (vgl. STROHMEYER 1993, S. 16).

Auch die Norm der Biographizität begründet also keinen besonderen Gegenstand Biographie jenseits des Lebenslaufs. Im Gegenteil: Wo eine solche Norm relevant wird, richtet sie sich ja gerade auf die Entscheidungen des Lebenslaufs, auf Bildung und Beruf, Partnerschaft und Elternschaft, auf ein religiöses oder politisches Bekenntnis. Historisch greifbar wird aber diese Norm an der Idee der Jugend, die ihrerseits eine Brücke zur Idee der Bildung schlägt. Die Identitätssuche der Jugend ist nämlich in Bildungsprozesse eingebettet, in Auseinandersetzungen mit dem tradierten Kanon des Wissens und der Werte; sie findet zudem zu großen Teilen „in der Schule“ statt, in vom Alltagsleben entlasteten und getrennten Lebensräumen (vgl. MEULEMANN 1995a, S. 49-55). Kurzum: Normen der biographischen Reflexion beziehen sich auf den Lebenslauf, aber sie begründen keinen Gegenstandsbereich Biographie jenseits des Lebenslaufs.

1.1.4 Folgerungen für den methodischen Zugang

Wenn man in dieser Weise Lebenslauf und Biographie als Forschungsparadigmen danach abgrenzt, ob die Lebensgeschichte des Individuums als Entscheidung oder Reflexion betrachtet wird und den Forschungsgegenstand Lebenslauf als die institutionalisierte Folge von Entscheidungen bestimmt, dann ergeben sich drei Folgerungen für den methodischen Zugang zu Lebenslauf und Biographie.

1. Daß nur der Lebenslauf ein institutionalisierter Tatbestand ist, schließt nicht aus, Menschen über ihre Biographie zu befragen. Aber weil der Lebenslauf nicht verändert werden kann und selbst in der Verleugnung anerkannt wird, ist er als Folie für das Verständnis der Biographie unerläßlich. Es ist sinnvoll, den Lebenslauf ohne Deutungen, nicht aber Deutungen ohne den Lebenslauf zu erheben.
2. Die Institutionalisierung einer Folge von Entscheidungen erleichtert es, den Lebenslauf in standardisierter Form zu erfragen; das gilt für den Personalchef wie für den Soziologen. Beide würden sich die Arbeit unnötig erschweren, wenn sie Lebensläufe *nicht* standardisiert erfragen würden. Aber das heißt weder, daß Lebensläufe nur standardisiert, noch daß Biographien nur unstandardisiert erfragt werden können; dem Begriffspaar entspricht keine Dichotomie der Methode (für Gegenargumente vgl. NITTEL 1992, S. 21-25; FISCHER-ROSENTHAL/ROSENTHAL 1997, S. 412f.). Wenn die Biographie Wertungen des Lebenslaufs bis dato enthält, so kann man sie durch standardisierte Fragen mit oder ohne Antwortvorgaben erheben (vgl. SETTERSTEIN/MAYER 1997, S. 253). Die Standardisierung ist eine Kunst, kein bürokratischer Gewaltakt: Sie folgt dem eingespielten Verständnis im Alltag und versucht, es zu vereinheitlichen, wo es nicht eingespielt ist. Auch im Alltag reden wir über Motive und Bewertungen oft in standardisierter Form, also mit nicht weiter hinterfragten Begriffen. Weil auch die letzte Nachfrage keine vollständige Gewißheit garantieren kann, muß man irgendwann unterstellen, daß man den anderen verstanden hat; und die Kunst der Standardisierung besteht darin, so zu fragen, daß man sich möglichst bald hinreichend sicher sein kann.
3. Daß nur der Lebenslauf ein institutionalisierter Tatbestand ist, heißt nicht, daß der Lebenslauf sozialstrukturellen Zwängen unterliegt, gegen die Individualität in der Biographie zur Geltung kommt. Gewiß, Gelegenheitsstrukturen im Elternhaus begrenzen die Schulwahl, Arbeitsmärkte die Berufswahl, Heiratsmärkte die Partnerwahl, finanzielle Ressourcen die Entscheidung zur Elternschaft. Aber sie passieren das Nadelöhr der Überlegungen des „I“ vor der Entscheidung, und wirken deshalb nicht zwingend. In den Entscheidungen des Lebenslaufs fließen also Sozialstruktur und individuelle Handlungskapazität, die Schwerkraft der Lebensgeschichte und die Wünsche der Person, „Me“ und „I“ zusammen. Auf der anderen Seite ist die Person frei, ihre bisherige Lebensgeschichte umzudeuten. Aber der Lebenslauf läßt sich nicht revidieren, sondern nur anders bewerten. Insofern der Lebenslauf Restriktionen unterliegt, unterliegt ihnen also auch die Biographie, die den Lebenslauf reflektiert. Die Freiheit der Reflexion schafft keine Freiheitsgrade des Handelns. Die Reflexion kann die Individualität im vorausgehenden Handeln aufdecken und in das zukünftige einspeisen; aber der Handelnde orientiert sich nach wie vor an den ihm gezogenen Grenzen. „I“ und „Me“ sind – wie MEAD (1934, S. 192) sagt – „Phasen des Selbst“, oder: Handeln und Reflexion sind einander ablösende Schritte in der Lebensgeschichte. Aber sie sind nicht mit unterschiedlichen Freiheitsgraden verbunden. Aus der Sicht der Person ist die Trennung von Lebenslauf und Biographie analytisch; nur weil einige Entscheidungen als Sequenz institutionalisiert sind, also aus der Person äußerlichen Gründen, läßt sich ein Gegenstand Lebenslauf im Lebensalltag und für die Wissenschaft identifizieren.

1.2 Bildung, im Kontext von Lebenslauf und Biographie

Bildung begleitet das alltägliche Zusammenleben, das in der Arbeit oder in der Freizeit seine eigenen Zwecke hat, oder sie ist Ziel besonderer Formen des Zusammenlebens; sie ist „funktionale Erziehung“ in Familie, Wirtschaftsbetrieb, Militär oder sonstwo und „intentionale Erziehung“ in der Schule. Die Schule aber hat ihre eigenen Rollen (Lehrer-Schüler), ihre eigenen Gegenstände (Fächer, Curricula) und ihre eigenen Organisationsformen (Schulformen und -stufen bis zur Universität) entwickelt (zusammenfassend vgl. MEULEMANN 1985, S. 22-28). Welche spezifischen Gesichtspunkte gewinnt man für die Analyse der Bildung in der Schule, wenn man sie im Kontext von Lebenslauf und Biographie betrachtet?

Als erstes erfordert die Institutionalisierung der Folge von Entscheidungen *Lebensplanung*. Das Bildungswesen stellt gleichsam eine Landkarte der Lebensplanung von der Schule bis zum Berufseintritt dar. In der Perspektive auf den Lebenslauf kann man verfolgen, wie zuerst von den Eltern, dann von den Kindern Lebenspläne gefaßt werden, wie stark sie sich an die Schule binden, und wie weit sie in und nach der Schule realisiert werden.

Gegen die Planungen aber setzt das Bildungswesen sein eigenes Kriterium, *Leistung*. Das Bildungswesen ist der einzige Bereich des sozialen Lebens, in dem Leistung nicht nur als diffuses Orientierungs- und Bewertungskriterium gilt, sondern durch spezifische rechtliche und organisatorische Regelungen meßbar gemacht worden ist. Es geht nicht nur um Leistung, sondern es werden Leistungen gemessen. Leistung ist identisch mit den Zertifikaten; Noten und Abschlüsse sind die Währung des Bildungswesens. In der Perspektive auf den Lebenslauf kann man verfolgen, wieweit frühere Leistungen – und ihre psychometrischen Bedingungsvariablen wie Intelligenz- und Leistungstests – sich auf spätere und auf den beruflichen Erfolg auswirken.

Während das Bildungswesen im Namen der Leistung passiv auf die Ansprüche von Eltern und Kindern reagiert, versucht es im Namen der *Chancengleichheit*, aktiv auf seine Umwelt einzuwirken. Das Ziel der Gleichheit verpflichtet das Bildungswesen darauf, zwar nicht Ungleichheiten der Lebensplanung, wohl aber Ungleichheiten der Leistungsvoraussetzungen zwischen den Schülern auszugleichen. Nicht vom Schüler zu verantwortende soziale Unterschiede sollten keine Unterschiede im Schul- und Lebenserfolg bewirken. In der Perspektive auf den Lebenslauf kann man verfolgen, wieweit Startbedingungen oder spätere Einflüsse schließlich den Bildungs- und Berufserfolg bestimmen und prüfen, ob eine Ungleichheit der Ergebnisse auf persönlich nicht zu verantwortenden Unterschieden oder auf Unterschieden der Leistung und der Lebensplanung beruht.

Das Bildungswesen definiert mit den Bildungsabschnitten Erfolge, die ihrerseits eine Voraussetzung für den Erfolg im Beruf sind. Wer das Bildungswesen durchläuft, will Erfolg, aber kann Erfolg oder Mißerfolg haben. Erfolg wie Mißerfolg sind daher erklärungsbedürftig. Nach Erfolgen kann man die Latte höher, nach Mißerfolgen niedriger hängen. Personen mit unterschiedlichen Ansprüchen werden den gleichen Erfolg unterschiedlich deuten. Die *Erfolgsdeutung* begleitet daher den Lebenslauf (vgl. MEULEMANN 1995a, S. 30-34). Sie ist Teil der Biographie, in der sich die Entscheidungen des Lebenslaufs widerspiegeln.

Lebensplanung, Leistung, Chancengleichheit und Erfolgsdeutung – an diesen vier Stellen kann die Lebenslauf- und Biographieforschung für die Analyse des Bildungswesens fruchtbar werden. Zu diesen vier Gesichtspunkten sollen im folgenden Ergebnisse der

Lebenslauf- und Biografieforschung berichtet werden, sofern sie auf Längsschnitten beruhen, also entweder retrospektiv oder durch wiederholte Befragungen die Lebensgeschichte erfragen. Die Darstellung schreibt eine frühere fort (vgl. MEULEMANN 1990), so daß nur zuvor nicht berichtete Ergebnisse dargestellt werden.

2 Forschungsergebnisse

2.1 Lebensplanung

Die Lebensplanung bezieht sich auf Übergänge im Bildungswesen. Die Bildungsexpansion, also die Steigerung der Teilhabe im Sekundarschulwesen und in der Hochschule zwischen 1965 und 1975 (vgl. GEIBLER 1998, S. 249-274; vgl. SCHÄFERS 1998, S. 160-163; für den internationalen Vergleich vgl. W. MÜLLER 1999) bedeutet, daß die Koordinaten der Lebensplanung sich verschieben. Wie ein Vergleich der Lebensläufe von Geburtskohorten der Jahre 1920, 1930, 1940, 1950, 1955 und 1960 zeigt, verlängert sich die Schulzeit, und der Eintritt in den Beruf wird hinausgeschoben, wenn auch bei Männern noch mehr als bei Frauen (vgl. MAYER 1995, S. 33-34, 38-39). Wie ein Vergleich der Geburtsjahrgänge 1953 bis 1972 zeigt, setzen sich diese Verzögerungen auch in jüngeren Kohorten, wenn auch vermindert fort (vgl. HULLEN 1998, S. 37-39). Allein weil die zeitliche Perspektive sich also verlängert, verlangt das Bildungswesen mehr Planung. Aber gleichzeitig ist das Schulwesen weiter differenziert worden und neue Möglichkeiten des Wechsels und des Nachholens von Übergängen sind geschaffen worden (vgl. ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT 1990, S. 115-158). Die Planung muß nicht nur längere Zeitspannen, sondern auch mehr Alternativen ins Auge fassen; sie wird anspruchsvoller. Wie ein Vergleich derselben Kohorten zeigt, steigt die Zahl der Schulformwechsel und der nachgeholtten allgemeinbildenden Abschlüsse nach einer Konstanz zwischen den Kohorten 1920-40 in den beiden jüngsten Kohorten 1955 und 1960 an; dabei gibt es, wenn das Gymnasium vor der Realschule und der Hauptschule rangiert, in den älteren Kohorten mehr Aufstiege als Abstiege, während sich in den jüngeren Kohorten Auf- und Abstiege die Waage halten (HENZ 1997a, S. 58). Die wachsenden Wahlmöglichkeiten sind also genutzt worden; aber der Anstieg höher zielender Bildungsabschlüsse führt auch dazu, daß höhere Ziele öfter revidiert werden.

Die Ziele der Schullaufbahnplanung sind in diesen Untersuchungen durch die faktische gewählte Schulform erfaßt; aber Planungen auf ein Ziel hin, also schulische Aspirationen, können eigene motivierende Kraft entwickeln, unabhängig von der schließlich getroffenen Schulwahl. In einer Längsschnittstudie ehemaliger Gymnasiasten, die 1969 im 10. Schuljahr als 16jährige das erste Mal, 1984 als 30jährige das zweite Mal und 1997 als 43jährige das dritte Mal über ihren Lebenslauf befragt wurden, kann der Einfluß der schulischen Aspiration und der Festlegung eines von der Schullaufbahn unabhängigen Lebensziels im Alter von 16 Jahren auf den späteren Bildungs- und Berufserfolg bis zum 43. Lebensjahr verfolgt werden. In dieser sozial positiv selektierten Gruppe sind die schulischen Aspirationen der Eltern und der 16jährigen Schüler der stärkste Einfluß auf den *Erfolg im Abitur* drei Jahre später, auch wenn die Startchancen, also die Herkunftsschicht, die durchschnittliche Schulnote und die Testintelligenz kontrolliert sind; im Gegensatz zu schulischen Aspirationen aber hat ein Lebensplan überhaupt keinen Einfluß (vgl. MEULE-

MANN 1995a, S. 111, S. 122). Auf den *Abschluß des Studiums* etwa acht Jahre später haben die schulischen Aspirationen in der Gruppe der Studienanfänger bei Kontrolle der Startchancen, der Umstände des zwischenzeitlichen Lebenslaufs und des gewählten Studienfaches jedoch keinen Einfluß mehr, der Tendenz nach sogar einen negativen Einfluß; ebenso haben sie in der Gruppe der erfolgreichen Studienabsolventen auf das *Berufsprestige im 30. Lebensjahr* bei Kontrolle der schon genannten Faktoren keinen Einfluß (vgl. MEULEMANN 1995a, S. 186, S. 252). Mit der schrittweisen positiven Selektion der Untersuchungsgruppen ist jedoch auch die Chance eines Einflusses früher schulischer Aspirationen eingeschränkt worden, die ja ihre Wirkung schon ausgeübt haben. Betrachtet man nämlich die gesamte Gruppe, so haben die Aspirationen einen signifikant positiven, wenn auch nicht sehr starken Einfluß auf das *Berufsprestige im 43. Lebensjahr* – wiederum bei Kontrolle der schon genannten Faktoren (vgl. BIRKELBACH u.a. 1999). Auf keiner der vier Erfolgsvariablen hatte jedoch ein persönliches Lebensziel, unabhängig von schulisch definierten Zielen, einen Einfluß. Kurzum: Schulische Aspirationen der Jugendzeit wirken auf den Berufserfolg bis ins mittlere Erwachsenenalter nach. Sie fassen so etwas wie eine allgemeine Zielstrebigkeit, die von der Schule auf den Erfolg in Hochschule und Beruf durchschlägt: Aber sie zeigen diese Kraft nur insofern sie auf *schulische* Aspirationen, auf institutionalisierte Laufbahnen bezogen sind.

Etwa in der Mitte zwischen schulischen Aspirationen und einem Lebensziel liegen Interessen des Schülers für Fächer; sie richten sich auf die Inhalte und nicht allein auf die Funktion der Bildung im Staterwerb, aber sie beruhen wie ein Lebensziel auf einer persönlichen Identifikation. Interessen steuern nun die Studiengangwahl und damit indirekt den Berufserfolg. Wer sich als 16jähriger Gymnasiast für naturwissenschaftliche Fächer interessierte, mied drei Jahre später Lehrerstudiengänge; wer sich für geisteswissenschaftliche Fächer interessierte, mied wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge – jeweils bei Kontrolle des Herkunftsstatus und der Affinität des Vaterberufs zu akademischen Disziplinen; die Wahl der Studienfächer Medizin und Jura, für die es ja keine Schulfächer gibt, war nicht durch das Interesse für irgendein Schulfach, sondern durch die Affinität des Vaterberufs zum Studienfach bestimmt, die ein gleichsam objektiver Indikator für das im Elternhaus geweckte Interesse ist (vgl. MEULEMANN 1995a, S. 155). Die Studiengangwahl ihrerseits bestimmt unter den erfolgreichen Studenten von allen genannten Einflüssen den am Berufsprestige gemessenen Lebenserfolg am stärksten: Wer das „richtige“ Studium wählt, vor allem Medizin, Recht und Naturwissenschaften, hat schon die „halbe Miete“ des späteren Berufsstatus eingestrichen (vgl. MEULEMANN 1995a, S. 260).

Von den drei betrachteten Antrieben der Lebensplanung – Lebenszielen, schulischen Aspirationen und Fachinteressen – haben die schulischen Aspirationen und indirekt über die Studiengangwahl auch das Fachinteresse also langfristige Wirkungen auf den späteren Berufserfolg, während die Lebensziele folgenlos bleiben. Offenbar läuft der Einfluß der Lebensplanung auf den Lebenslauf auf dem Gleis der Institution; persönliche Ziele und Interessen wirken nur dann, wenn sie sich in den institutionalisierten Angeboten wiederfinden.

2.2 Leistung

Leistung wird im Bildungswesen durch Noten und durch Abschlüsse zertifiziert. Schulnoten sind zu Recht wegen fehlender Vergleichbarkeit zwischen Lehrern und Schulklassen kritisiert worden (vgl. INGENKAMP 1976). Aber Vergleichbarkeit läßt sich durch eine

Standardisierung herstellen, die Unterschiede des Angelpunkts und der Streuung der Benotung zwischen den Lehrern ausschaltet.

In der Längsschnittstudie von Gymnasiasten hatten die standardisierten Schulnoten und die Testintelligenz im 10. Schuljahr bei Kontrolle des Herkunftstatus und der schulischen Aspirationen einen positiven Einfluß auf den Abschluß des Abiturs drei Jahre später, aber der Einfluß der Schulnoten war deutlich stärker (vgl. MEULEMANN 1995a, S. 122). Der Studienerfolg und das Berufsprestige im 30. und 43. Lebensjahr waren bei Kontrolle der im letzten Abschnitt genannten Faktoren durch die Intelligenz nicht mehr, aber durch die standardisierten Schulnoten im 10. Schuljahr immer noch signifikant positiv, wenn auch nicht in hohem Maße bestimmt (vgl. MEULEMANN 1995a, S. 186, S. 252; BIRKELBACH u.a. 1999). Daß standardisierte Schulnoten, nicht aber die Testintelligenz den Berufserfolg über fast 30 Jahre voraussagen, ergibt sich aus ihrer unterschiedlichen Präsenz im Lebensalltag. Schulnoten erfassen neben Fähigkeiten auch leistungsnahe Motivationen und Verhaltensweisen, die für Partner im sozialen Zusammenleben leicht erfahrbare sind, während die Messung der Intelligenz in Tests von Motiven und Verhaltensweisen geradezu abstrahiert und auf die zugrundeliegenden kognitiven Kompetenzen zielt. Der langfristige positive Einfluß der Schulnoten belegt nicht nur die Konstanz leistungsnahe Persönlichkeitseigenschaften, sondern auch die soziale Validität der Lehrerurteile im 10. Schuljahr.

Wenn die schulische Leistung langfristig für den beruflichen Erfolg bedeutsam ist, dann sollte auch ihr Einfluß im Bildungswesen genauer unter die Lupe genommen werden. Die Bildungsexpansion stellte die Lehrer vor die Aufgabe, in verstärktem Maße schulischen Aspirationen von Eltern und Schülern aus allen Schichten entgegenzukommen oder sie zurückzuweisen. Welches Kriterium haben sie dafür, wenn nicht Leistung? Die wachsende Nachfrage verlangt, daß Lehrer ihre Empfehlungen für den Übergang auf weiterführende Schulen verstärkt mit Leistungen begründen; und das führt Eltern und Schüler dazu, Leistung bei ihren Entscheidungen über die Schullaufbahn stärker zu berücksichtigen. Wenn man die hohe positive Korrelation zwischen Herkunftsschicht und Schulnoten berücksichtigt und für jeden Faktor den reinen, d.h. um den Einfluß des anderen bereinigten Einfluß betrachtet, sollte also der Einfluß der Schulnoten auf den Übergang in die weiterführende Schule ansteigen und der Einfluß der Herkunftsschicht zurückgehen. Das ist in einem Vergleich von Studien des Jahres 1968/69 mit einer Studie 1985/86 tatsächlich der Fall. Aber nicht nur beim Übergang in die weiterführende Schule, sondern auch beim Übergang von der Schule in den ersten Beruf gewinnt Leistung, nun durch den Bildungsabschluß gemessen, an Gewicht (vgl. MEULEMANN 1995b, S. 211, S. 215). Die Bildungsexpansion hat offenbar das Gewicht von Leistung in und nach der Schullaufbahn gesteigert. Das ist sicher eine unbeabsichtigte Folge, die sich aus den veränderten Entscheidungsbedingungen für Eltern, Schüler und Lehrer ergibt. Sie ist unabhängig von der Frage, ob die Bildungsexpansion eine intendierte Folge, die Angleichung von Bildungschancen zwischen Schichten, erreicht hat.

2.3 Chancengleichheit

Chancen verwirklichen sich in der Zeit. Ob Bildungschancen zwischen sozialen Schichten gleich verteilt sind, kann zwar an Verteilungen im Querschnitt überprüft werden; aber die Verwirklichung von Chancen wird erst dann angemessen erfaßt, wenn man im Längs-

schnitt den Bildungsweg vom Startpunkt der sozialen Herkunft über die verschiedenen Abschlüsse verfolgt, also in der Perspektive auf den Lebenslauf.

Das Bildungswesen ist darüber hinaus die beste Illustration für die Institutionalisierung der Folge von Entscheidungen: Nur wer eine weiterführende Schule besucht hat, kann die Mittlere Reife machen; nur wer die Mittlere Reife hat, kann das Abitur machen; nur wer das Abitur hat, kann studieren – die Regelungen der Ausnahmen bestätigen auch hier die Regel. Die Institutionalisierung der Folge von Entscheidungen in der Schullaufbahn hat eine methodische Konsequenz: Die Wirkung sozialer Einflüsse auf den Bildungserfolg sollte nicht *en bloc* als eine Korrelation zwischen Startchancen und Gesamterfolg nach Abschluß der Schullaufbahn in der gesamten Gruppe untersucht werden, sondern Schritt für Schritt in den mit jeder Entscheidung kleiner werdenden Gruppen. Das ist vor allem dann wichtig, wenn man die Unterschiede des Einflusses der Startchancen auf die einander folgenden Entscheidungen oder die Veränderung dieser Einflüsse im Zeitablauf messen will. Denn im Lebenslauf und mit der Zeit kann sich die Verteilung der Startchancen wie ihr Einfluß auf den Bildungserfolg verändern; z.B. geht der Anteil der Arbeiterkinder nach dem Übergang in das Gymnasium und der Anteil der Arbeitereltern im Zeitablauf zurück, unabhängig davon, ob der Einfluß der Herkunft aus der Arbeiterschaft auf den Schulerfolg zurückgeht oder nicht. Beide Einflüsse sind vermischt, wenn man die Einflüsse der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg insgesamt mit Koeffizienten der linearen Korrelations- und Regressionsrechnung mißt; sie lassen sich trennen, wenn man jede Entscheidung als dichotome abhängige Variable einzeln in logistischen Regressionen untersucht (vgl. MARE 1980).

Mit Blick auf den Lebenslauf kann die Frage der Chancengleichheit nun so gestellt werden: Nimmt der Einfluß der sozialen Herkunft ab oder zu, wenn man die Entscheidungen der Schullaufbahn nacheinander betrachtet? Wenn schon die erste Schwelle Kinder unterer Schichten überproportional ausgefiltert hat, dann sollten die weiteren Schwellen weniger stark oder sogar umgekehrt selektiv wirken; denn wer höhere Barrieren überwunden hat, sollte mehr Leistungskraft für den weiteren Weg mit sich bringen als jemand, der auf die Mitgift guter Startbedingungen vertrauen konnte. Gleichzeitig kann man im Vergleich zwischen verschiedenen Schülergenerationen fragen: Nimmt der Einfluß der sozialen Herkunft auf die Schullaufbahn in Deutschland ab oder zu? Der stetige Anstieg des Lebensniveaus, der es auch Eltern unterer Schichten erleichtert, in die Bildung ihrer Kinder zu investieren, und die Bildungsreform, die den Zugang zu weiterführender Bildung öffnet, sollten bewirkt haben, daß der Einfluß der sozialen Herkunft zurückgegangen ist. Beide Fragen sind in großen retrospektiven Erhebungen des Lebenslaufs, der Berliner Lebenslaufuntersuchung, dem Sozioökonomischen Panel und der Allgemeinen Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften (ALLBUS), untersucht worden – mit weitgehend gleichen Ergebnissen.

Vom Übergang auf die weiterführende Schule über die Mittlere Reife, das Abitur und den Hochschulabschluß nimmt der Einfluß der sozialen Herkunft ab. Er ist am größten für den Übergang nach der Grundschule und am geringsten für den Übergang vom Abitur zur Hochschule (vgl. W. MÜLLER/HAUN 1994, S. 19, S. 28). Aber er kehrt sich nirgends um; das Bildungswesen bleibt also auch auf den höheren Stufen selektiv. Das gilt auch für Schulwechsel nach dem ersten Übergang in eine weiterführende Schule und für nachgeholtene Bildungsabschlüsse: Nachträgliche Schulwechsel in höhere Schulformen und nachgeholtene Bildungsabschlüsse sind von der sozialen Herkunft positiv, nachträgliche Wechsel in niedere Schulformen jedoch negativ beeinflusst – wenn auch geringer als der

erste Übergang von der sozialen Herkunft (vgl. HENZ 1997a,b). Selbst wenn also die weiterführenden Formen Realschule und Gymnasium aus den unteren Schichten besonders leistungsstarke Schüler rekrutiert haben, sind offenbar die Eltern (und Schüler) unterer Schichten eher bereit, bei Schwierigkeiten in der weiteren Schullaufbahn aufzugeben.

Im Vergleich zwischen den Generationen aber hat der Einfluß der sozialen Herkunft abgenommen. Das belegen – entgegen einer früheren Untersuchung, die in den Kohorten des sozioökonomischen Panels zwischen 1916 und 1965 die soziale Herkunft durch das Berufsprestige des Vaters mißt (vgl. BLOSSFELD 1993) – zwei Untersuchungen: W. MÜLLER/HAUN (vgl. 1994) erfassen mit dem Mikrozensus und der Kombination des sozioökonomischen Panels und des ALLBUS die Alterskohorten von 1910 bis 1969; HENZ (vgl. 1996, 1997a,b) und HENZ/MAAS (vgl. 1995) mit der Berliner Lebenslaufstudie die Alterskohorten von 1910 bis 1960; beide Untersuchungen messen die soziale Herkunft durch den Beruf des Vaters und die Bildung der Eltern. In beiden Untersuchungen nimmt mit jüngeren Kohorten der Einfluß des Vaterberufs auf den Übergang zu weiterführenden Schulen stark, auf die weiteren Übergänge weniger stark ab. In beiden Untersuchungen nimmt ebenfalls der Einfluß der Vaterbildung (bzw. bei HENZ/MAAS der kombinierten Elternbildung) ab, während der Einfluß der Mutterbildung bei MÜLLER/HAUN (vgl. 1994, S. 22) auf alle Übergänge konstant bleibt. Der Einfluß des Berufsprestiges des Vaters, der in BLOSSFELDS (vgl. 1993) Untersuchung gemessen wurde, ist bei MÜLLER/HAUN gering und nimmt nicht ab, so daß hier vielleicht eine Erklärung für die Diskrepanz der Ergebnisse liegt. Auch der positive Einfluß der sozialen Herkunft auf nachträgliche Schulwechsel in höhere Schulformen und nachgeholte Abschlüsse schwächt sich in der Kohortenfolge ab (vgl. HENZ 1997a,b).

Nach den Ergebnissen beider Untersuchungen können die steigende soziale Wohlfahrt und die Bildungsreformen eine Ursache des rückläufigen Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungslaufbahn gewesen sein. Aber der Einfluß spezifischer Reformmaßnahmen auf die Bildungslaufbahn läßt sich schon deshalb schwer nachweisen, weil sie in den verschiedenen Bundesländern zeitlich breit streuen. MÜLLER/HAUN (vgl. 1994, S. 36) vermuten, daß vor allem die Einführung des 9. Schuljahres Ungleichheit verringert hat: Denn sie hat den Abstand der Kosten der Hauptschule zur mehr Erfolg versprechenden Realschule verringert und Anreize zur Wahl der Realschule geschaffen. In jedem Fall verbieten die Ergebnisse einfache kausale Verknüpfungen zwischen Bildungsexpansion und Chancengleichheit. Auf der einen Seite läßt sich nicht sagen, daß die Bildungsexpansion überhaupt keinen Zusammenhang mit dem Rückgang der Chancengleichheit hat; denn die Chancen der sozialen Schichten nähern sich in den 60er Jahren an, also zum Beginn der Bildungsexpansion. Auf der anderen Seite aber hat die Angleichung, wenn man die Berufsstatus-Gruppen einzeln betrachtet, schon vor diesem Zeitraum begonnen und war dort stärker (vgl. MÜLLER/HAUN 1994, S. 15, 31); und sie verläuft, wenn man Berufsstatus und Bildung als lineare Einflüsse betrachtet, kontinuierlich und nicht in einem Schub während des Zeitraums der Bildungsexpansion (vgl. HENZ/MAAS 1995, S. 615, S. 620).

2.4 Erfolgsdeutung

Erfolg ist das Ziel, Mißerfolg das Risiko jeder Bildungs- und Berufslaufbahn; so wie das Ziel geplant, muß der Erfolg bewertet werden. Jeder muß früher oder später innehalten, um sich Rechenschaft zu geben über das, was er erreicht hat. Und dabei spielt der Rück-

blick auf das bisherige Leben unvermeidlich eine Rolle: Der nach den sozialen Währungen von Ansehen, Einfluß oder Einkommen gleiche Erfolg kann etwa von günstigen Startbedingungen her weniger wert sein als von ungünstigen. Mit der Erfolgsdeutung ist daher ein konkreter Problembezug genannt, in dem persönliche Reflexionen des Lebens über den Vollzug von Entscheidungen hinausgehen müssen, in dem also „die Biographie“ „den Lebenslauf“ ergänzen muß. Nach dem Maßstab des Erfolgs kann man drei Formen der Erfolgsdeutung unterscheiden, die Zufriedenheit mit Bereichen des Lebenslaufs nach persönlichen Chancen und Ansprüchen, die biographische Selbstdefinition nach den Ansprüchen kulturell definierter Lebensphasen und die biographische Selbstreflexion über Erfolg und Mißerfolg im Lebenslauf überhaupt.

Die *Zufriedenheit* mit dem schulischen oder beruflichen Leben gibt dem „objektiv“ Erreichten einen „subjektiven“ Wert; der Erfolg nach sozial gültigen Maßstäben wird an den persönlichen Ausgangsbedingungen und Ansprüchen gemessen. Hohe objektive Erfolge sollten die Zufriedenheit steigern, hohe subjektive Ansprüche aber senken. In der schon erwähnten Kohorte von Gymnasiasten war die *Zufriedenheit mit der Schule* im 10. Schuljahr zwar durch den objektiven Erfolg der Schulnoten positiv bestimmt, aber es ließ sich kein Einfluß subjektiver Maßstäbe, etwa der Startchancen der sozialen Herkunft, auf die Zufriedenheit entdecken. Die *Zufriedenheit mit dem Studium* war unter denen, die jemals studiert hatten, in ähnlicher Weise zwar durch die Abiturnote positiv, nicht aber durch mit hoher sozialer Herkunft oder mit Studienaspirationen im 10. Schuljahr gesetzte hohe persönliche Ansprüche negativ beeinflusst. Die *Zufriedenheit mit der beruflichen Entwicklung bis zum 30. Lebensjahr* war unter denen, die jemals studiert hatten und danach in einen Beruf eingetreten waren, durch den objektiven Erfolg des Studienabschlusses, des Berufsprestiges und des Einkommens positiv, und durch die mit der Testintelligenz und den Studienaspirationen gesetzten persönlichen Ansprüchen negativ beeinflusst (vgl. MEULEMANN 1995a, S. 472, S. 476, S. 484). Die *Zufriedenheit mit der beruflichen Entwicklung bis zum 43. Lebensjahr* war in der gesamten Gruppe durch den objektiven Erfolg des Verlaufs und des Ergebnisses der Berufskarriere nur noch in schwachem Maße positiv und durch die mit Startchancen im 16. Lebensjahr gesetzten Ansprüche überhaupt nicht mehr beeinflusst; dafür aber hatte die Erfolgsdeutung im 43. Lebensjahr, die durch die Bewältigungsstrategien der „hartnäckigen Zielverfolgung“ und der „flexiblen Zielanpassung“ (vgl. BRANDTSTÄDTER/RENNER 1990), durch internale und externale Formen der Kausalattribution des Erfolgs (vgl. HECKHAUSEN/SCHULZ 1995) und durch die Wichtigkeitsschätzung des beruflichen Lebensbereichs erhoben wurden, einen starken positiven Einfluß (vgl. MEULEMANN 1998). Insgesamt also resultiert die Zufriedenheit mit der schulischen und beruflichen Laufbahn nur zu einem Teil aus dem objektiven Erfolg und zu einem guten Teil aus der subjektiven Erfolgsdeutung; die Erfolgsdeutung aber wirkt bis zum 30. Lebensjahr durch Ansprüche, die mit den Startchancen des Elternstatus, der schulischen Leistung und der schulischen Aspiration gesetzt sind, im 43. Lebensjahr aber durch Strategien der Anpassung von Zielen an Möglichkeiten und der Kausalzuschreibung von Erfolgen.

Für die *biographische Selbstdefinition* ist die „Reife“ des Erwachsenen ein kulturell definierter Maßstab: Der Jugendliche hat die Aufgabe, sich selbst zu finden, also eine Ausbildung, einen Beruf, eine eigene Familie und eine Weltanschauung. Die biographische Selbstdefinition als Jugendlicher oder Erwachsener ist eine „subjektive“ Entscheidung, die dem Heranwachsenden aber nur bis zu einem bestimmten Alter von seinen Mitmenschen freigestellt wird; denn je älter er wird, desto mehr wird von ihm erwartet,

daß er die genannten Übergänge hinter sich gebracht hat. Die biographische Selbstdefinition sollte daher – wie die Zufriedenheit – vom „objektiven“ Erfolg, also den vollzogenen Übergängen, positiv beeinflusst werden. Unter 13-29jährigen West- und Ostdeutschen steigt die Selbstdefinition als Erwachsener von 0% im Alter von 15 Jahren kontinuierlich auf fast 100% im Alter von 27 Jahren an und hängt positiv von der Erwerbstätigkeit, dem Zusammenleben und der Ehe sowie der Elternschaft ab, aber das Alter hat einen stärkeren Einfluß als die Übergänge (vgl. MEULEMANN 1992). Ebenso haben in der Kohorte ehemaliger Gymnasiasten, von denen sich ein Viertel im Alter von 30 Jahren noch nicht als erwachsen sieht, die familiären und beruflichen Übergänge nur einen schwachen Einfluß auf die Selbstdefinition als Erwachsener, während positive Einstellungen zu Ehe und Elternschaft und die Anerkennung der sozialen Schichtungshierarchie einen stärkeren Einfluß haben (vgl. MEULEMANN 1995a, S. 513-522; MEULEMANN 1999). Obwohl also zwischen der Mitte des zweiten und dritten Lebensjahrzehnts die Selbstdefinition vom Jugendlichen zum Erwachsenen schwankt, hängt der Umschwung also weniger mit Übergängen als mit dem Alter und mit der Akzeptanz von Familie und Gesellschaft zusammen. Das kulturelle Vorstellungspaar Jugend-Erwachsen hat seine Gültigkeit nicht verloren, aber es wird nicht mehr an die Übergänge gebunden, mit denen es herkömmlicherweise verbunden war – denn die Übergänge, vor allem die Ehe, aber auch der Berufseintritt, werden in mehrere kleine Schritte geteilt und häufiger revidiert, so daß sie ihre biographische Prominenz verloren haben.

Die *biographische Selbstreflexion* wurde in einem Querschnitt 15-24-jähriger durch die Vorgabe einer Liste von biographischen Techniken erfragt; mit der am geplanten oder erreichten Abschluß der Berufsausbildung gemessenen Dauer der Jugend (und unabhängig vom Alter) nehmen die Techniken, Briefe schreiben, Aufsätze und Gedichte schreiben, Tagebücher schreiben und Erinnerungsgegenstände sammeln, zu, die Techniken, Horoskope lesen und Ratgeberspalten in Zeitschriften lesen, ab (vgl. FUCHS 1983, S. 363-366). In der Kohorte von Gymnasiasten wurde im 30. und im 43. Lebensjahr die Erfolgsdeutung durch offene Fragen erhoben, ob man bestimmte *Entscheidungen* lieber anders getroffen hätte, ob bestimmte *Ereignisse* das Leben spürbar, einerlei ob im positiven oder negativen Sinne, verändert hätten und ob man das Gefühl gehabt hätte, daß man die *Entwicklung* des Lebens nicht mehr weiterführen, sondern ändern solle. Da die Identitätsfindung den Vergleich und die Erprobung verschiedener noch unbekannter Möglichkeiten, die Identitätswahrung aber die Verteidigung einer gewählten Möglichkeit verlangt, sollte die biographische Selbstreflexion zwischen dem 30. Lebensjahr, in dem die Übergänge von der Jugend zum Erwachsenen Thema sind, und dem 43. Lebensjahr, in dem das Erwachsenenleben zwischen dem 30. und dem 43. Lebensjahr Thema ist, zurückgehen. Das ist in der Tat der Fall: 78% geben im Alter von 30 auf eine der drei Fragen eine Antwort, 71% im Alter von 43 Jahren mit Bezug auf die Zeit seit dem 30. Lebensjahr. Biographizität ist – in einer nach Bildung privilegierten Gruppe – offenbar selbstverständlich geworden, aber sie verliert im Lebenslauf Bedeutung. Mit dem Umfang verlagert sich auch der Schwerpunkt der biographischen Selbstreflexion in zwei Hinsichten, die auf eine Ablösung der Identitätsfindung durch die Identitätswahrung deuten. Erstens gehen biographische Selbstreflexionen über Entscheidungen stark zurück, während sie über Entwicklungen ansteigen und über Ereignisse konstant bleiben. Identität zu finden heißt aber, Entscheidungen zu treffen; und Identität zu wahren heißt, sich gegen Entwicklungen zu stemmen; für Entscheidungen wie Entwicklungen aber ist man in erster Linie selbst verantwortlich, während Ereignisse von außen in das Leben eingreifen. Zweitens gehen ne-

gative Wertungen stärker zurück als positive. Man kommt also zunehmend mit sich selbst „ins Reine“. Beide Verlagerungen des Schwerpunkts der biographischen Selbstreflexion sind also mit einer Entwicklung vom Jugendlichen, der sich finden muß, zum Erwachsenen, der das gefundene Selbst verteidigen will, vereinbar (vgl. MEULEMANN/BIRKELBACH 1999).

3 Forschungsdesiderate

Wenn der Lebenslauf eine institutionalisierte Folge von Entscheidungen ist, dann ist Bildung ein geradezu prototypisches Feld für die Betrachtung von Lebensläufen. Das Bildungswesen hat Bildung in die hoch standardisierte Form von „Schulen“ gegossen, in denen Statusansprüche für die Berufslaufbahn erworben werden. Das Bildungswesen verlangt darüber hinaus von seiner Klientel, den Eltern und den Schülern, Planung der Schullaufbahn und Deutung der auf ihr erzielten Erfolge und Mißerfolge; es ist insofern auch die prototypische Institution, in der Biographizität – die persönliche Reflexion des Lebens und des Lebenslaufs – eingeübt wird. So gesehen, bietet es sich geradezu an, Bildung in der Perspektive des Lebenslaufs und der Biographie zu untersuchen. Aber die Impulse dazu (und die Daten dafür) hat überwiegend der Zweig der Lebenslaufforschung gegeben, der mit standardisierten Verfahren und statistischen Analysemethoden arbeitet und aus der Mobilitätsforschung herkommt – jedenfalls stärker als die Bildungsforschung, die sich mit dem Aufbau des und den Ablauf in Bildungsinstitutionen beschäftigt. Der Blick über das Bildungswesen hinaus hat die Perspektive des Lebenslaufs in die Bildungsforschung hineingebracht; aber der Blick auf das Bildungswesen hat kaum die Lebenslaufforschung beeinflusst. Der Wunsch einer stärkeren Berücksichtigung des Bildungswesens ist der gemeinsame Nenner der beiden folgende Desiderate.

Wenn das Bildungswesen von seiner Klientel Lebensplanung verlangt und ihr sein eigenes Kriterium der Leistung entgegensetzt, dann sollte die Lebenslaufforschung Lebenspläne und schulische Leistungsmaßstäbe erfragen und ihren Einfluß auf später erworbenen Berufsstatus prüfen. Die Transmission sozialer Status zwischen den Generationen läuft nicht nur über Bildungsabschlüsse, sondern auch über Aspirationen und Leistungen, deren Einfluß auf den Bildungserfolg sich wandeln kann. Die in Abschnitt 2.3 zitierten Untersuchungen zum Anstieg der Chancengleichheit berücksichtigen jedoch nur den Einfluß der sozialen Herkunft, der in einem Fall (vgl. HENZ/MAAS 1995) um Merkmale der Familiengröße (Geschwisterzahl) und der regionalen Herkunft erweitert wird; sie berücksichtigen also nur die Gesichtspunkte der Schullaufbahnentscheidung, die den Eltern und Schülern durch die soziale Lage und die innere Struktur der Familie gegeben sind. Gesichtspunkte, die sich aus dem Bildungswesen ergeben, wie Planungen der Eltern und Kinder oder Schulleistungen und fachliche Interessen der Kinder, können in solchen Untersuchungen, die über das Bildungswesen hinausreichende Ziele verfolgen, nicht erhoben werden. Sie aber beeinflussen die Schullaufbahn; zudem übernehmen sie einen Teil der Einflüsse der sozialen Herkunft. Der Einfluß der sozialen Herkunft auf den Übergang in die weiterführende Schule, der nach den in Abschnitt 2.3 referierten Ergebnissen ja die entscheidende Barriere darstellt, könnte zu einem Teil durch ungleiche Leistungen der Kinder aus verschiedenen Herkunftsschichten bedingt sein; und es gibt Argumente sowohl dafür, daß die Vermittlung der Ungleichheit über schulische Leistung sich vermehrt, wie dafür, daß sie sich verringert hat. Auf jeden Fall wäre der Herkunftsfaktor

einfluß je nach der Bedeutung von Leistungseinflüssen anders zu bewerten und es wären andere Folgerungen für die pädagogische und bildungspolitische Praxis zu ziehen.

Aus der Bildungsforschung selber sollten also stärkere Impulse kommen, Bildungslaufbahnen nach ihrem eigenen Ablauf genauer in breiten und repräsentativen Erhebungen zu untersuchen. Idealerweise sollten solche Untersuchungen eine Kohorte vom Schuleintritt bis zum Berufseintritt verfolgen; idealerweise sollten aber auch mehrere Kohorten in Folge betrachtet werden, so daß ein Wandel der Einflüsse erkennbar wird.

Literatur

- ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT AM MAX PLANCK INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (1990): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick für Eltern, Lehrer und Schüler. – Reinbek bei Hamburg.
- ARENSBERG, C. M. (1974): Soziologie der Gemeinde. In: KÖNIG, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Komplexe Forschungsansätze. Bd. 4. – Stuttgart, S. 82-86.
- BECK, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. – Frankfurt/M.
- BLOSSFELD, H. (1990): Berufsverläufe und Arbeitsmarktprozesse. In: MAYER, K. U. (Hrsg.) (1990): Lebensverläufe und sozialer Wandel. Sonderheft 31/1990 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. – Opladen, S. 118-145.
- BLOSSFELD, H. (1993): Changes in Educational Opportunities in the Federal Republic of Germany. In: SHAVIT, Y./BLOSSFELD, H. (Eds.): Persistent Inequality. – Boulder (Col.), pp. 51-74.
- BIRKELBACH, K. u.a. 1999 = BIRKELBACH, K./HELLWIG, J./HEMSING, W./MEULEMANN, H.: Success and Satisfaction in the Occupational Career from Youth to Middle Age in a Cohort of German Pupils 1969, 1984, 1997. Wird erscheinen in: SCHEUCH, E. K./SCIULLI, D. (Eds.): The Annals of the IIS, Nouvelle Série. Volume VII.
- BRANDTSTÄDTER, J./RENNER, G. (1990): Tenacious Goal Pursuit and Flexible Adjustment of Goals: Explication and Age-Related Analysis of Assimilative and Accomodative Strategies of Coping. In: Psychology and Aging, Vol. 5, pp. 58-67.
- BROSE, H.-G./HILDENBRANDT, B. (1988): Biographisierung von Erleben und Handeln. In: BROSE, H.-G./HILDENBRANDT, B. (Hrsg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. – Opladen, S. 11-31.
- BURKART, G. (1995): Biographische Übergänge und rationale Entscheidungen. In: BIOS, 8. Jg., S. 59-88.
- FISCHER-ROSENTHAL, W./ROSENTHAL, G. (1997): Warum Biographieanalyse und wie man sie macht. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 17. Jg., S. 405-427.
- FUCHS, W. (1983): Jugendliche Statuspassage oder individualisierte Jugendbiographie? In: Soziale Welt, 34. Jg., S. 341-371.
- GEIßLER, R. (1996): Die Sozialstruktur Deutschlands. – 2. neubearb. und erweit. Aufl. – Opladen.
- GEIßLER, R. (1998): Sozialstruktur. In: SCHÄFERS, B./ZAPF, W. (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. – Opladen, S. 642-652.
- GIEGEL, H. (1988): Konventionelle und reflexive Steuerung der eigenen Lebensgeschichte. In: BROSE, H.-G./HILDENBRANDT, B. (Hrsg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. – Opladen, S. 211-242.
- GLATZER, W. (1997): Nichteheliche Lebensgemeinschaften – eheähnlich oder alternativ? Materialien zur Bevölkerungswissenschaft, Heft 89. – Wiesbaden: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung.
- HAHN, A. (1988): Biographie und Lebenslauf. In: BROSE, H.-G./HILDENBRANDT, B. (Hrsg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. – Opladen, S. 91-105.
- HECKHAUSEN, J./SCHULZ, R. (1995): A Life-Span Theory of Control. In: Psychological Review, Vol. 101, pp. 284-304.
- HEINZ, W. R. (1996): Status Passages as Micro-Macro Linkages in Life Course Research. In: WEYMANN, A./HEINZ, W. R. (Eds.): Society and Biography. Interrelationships between Social Structure, Institutions and the Life Course. – Weinheim, pp. 51-67.
- HENZ, U. (1996): Intergenerationale Mobilität. Methodische und empirische Untersuchungen. – Berlin (Max Planck Institut für Bildungsforschung, Studien und Berichte 63).

- HENZ, U. (1997a): Der Beitrag von Schulformwechseln zur Offenheit des allgemeinbildenden Schulwesens. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 26. Jg., S. 53-69.
- HENZ, U. (1997b): Die Messung der intergenerationalen Vererbung von Bildungsungleichheit am Beispiel von Schulformwechseln und nachgeholten Bildungsabschlüssen. In: BECKER, R. (Hrsg.): *Generationen und sozialer Wandel*. – Opladen, S. 111-133.
- HENZ, U./MAAS, I. (1995): Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion? In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 47. Jg., S. 605-634.
- HULLEN, G. (1998): Lebensverläufe in West- und Ostdeutschland. Längsschnittanalysen des deutschen Family and Fertility Surveys. – Opladen.
- INGENKAMP, K. (Hrsg.) (1976): *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. – 6., überarb. Aufl. – Weinheim.
- KOHLI, M. (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37. Jg., S. 1-29.
- KOHLI, M. (1988): Normalbiographie und Individualität. Zur institutionellen Dynamik des gegenwärtigen Lebenslaufregimes. In: BROSE, H.-G./HILDENBRANDT, B. (Hrsg.): *Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende*. – Opladen, S. 33-53.
- LIMBACH, J. (1989): Die rechtlichen Rahmenbedingungen von Ehe und Elternschaft. In: NAVE-HERZ, R./MARKEFKA, M. (Hrsg.): *Handbuch der Familien- und Jugendforschung*. Band 1: Familienforschung. – Neuwied, S. 225-240.
- MARE, R. D. (1980): Social Background and School Continuation Decisions. In: *Journal of the American Statistical Association*, Vol. 75, pp. 295-305.
- MAYER, K. U. (1995): Gesellschaftlicher Wandel, Kohortenungleichheit und Lebensverläufe. In: BERGER, P. A./SOPP, P. (Hrsg.): *Sozialstruktur und Lebenslauf*. – Opladen, S. 27-48.
- MAYER, K. U. (1998): Lebensverlauf. In: SCHÄFERS, B./ZAPP, W. (Hrsg.): *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands*. – Opladen, S. 438-451.
- MAYER, K. U./MÜLLER, W. (1989): Lebensverläufe im Wohlfahrtsstaat. In: WEYMANN, A. (Hrsg.): *Handlungsspielräume: Untersuchungen zur Individualisierung und Institutionalisierung von Lebensverläufen in der Moderne*. – Stuttgart, S. 41-61.
- MEAD, G. H. (1934): *Mind, Self, and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*. – Chicago.
- MEULEMANN, H. (1985): *Bildung und Lebensplanung. Die Sozialbeziehung zwischen Elternhaus und Schule*. – Frankfurt/M.
- MEULEMANN, H. (1990): Schullaufbahnen, Ausbildungskarrieren und die Folgen im Lebensverlauf. Der Beitrag der Lebenslaufforschung zur Bildungssoziologie. In: Mayer, K. U. (Hrsg.): *Lebensverläufe und sozialer Wandel*. Sonderheft 31/1990 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. – Opladen, S. 89-118.
- MEULEMANN, H. (1992): Älter werden und sich erwachsen fühlen. Über die Möglichkeiten, das Ziel der Jugend zu verstehen. In: ZINNECKER, J. (Hrsg.): *Jugend '92*. Bd. 2: *Im Spiegel der Wissenschaften*. – Opladen, S. 107-123.
- MEULEMANN, H. (1995a): *Die Geschichte einer Jugend. Lebenserfolg und Erfolgsdeutung ehemaliger Gymnasiasten zwischen dem 15. und 30. Lebensjahr*. – Opladen.
- MEULEMANN, H. (1995b): Gleichheit und Leistung nach der Bildungsexpansion. In: REUBAND, K./PAPPI, F./BEST, H. (Hrsg.): *Die deutsche Gesellschaft in vergleichender Perspektive*. – Opladen, S. 207-220.
- MEULEMANN, H. (1998): *Lebenszufriedenheit vom Ende der Jugend bis zum mittleren Erwachsenenalter*. – Bisher unveröffentl. Ms. – Köln.
- MEULEMANN, H. (1999): From Youth to Adulthood and Beyond. Self-Definitions of biographical Success in a Cohort of Former German High School Students between Ages 15 and 43, 1969-1997. – Bisher unveröffentl. Ms. – Köln.
- MEULEMANN, H./BIRKELBACH, K. (1999): „Biographizität“ ist das Privileg der Jugend. Der Wandel der biographischen Selbstreflexion bei ehemaligen Gymnasiasten zwischen dem 30 und 43. Lebensjahr. – Bisher unveröffentl. Ms. – Köln.
- MÜLLER, D. K. (1977): *Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert*. – Göttingen.
- MÜLLER, W. (1999): Wandel in der Bildungslandschaft Europas. In: GLATZER, W./OSTNER, I. (Hrsg.): *Deutschland im Wandel. Sozialstrukturelle Analysen*. – Opladen, S. 337-356.
- MÜLLER, W./HAUN, D. (1994): Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46. Jg., S. 1-42.

- NASSEHI, A. (1994): Die Form der Biographie. Theoretische Überlegungen zur Biographieforschung in methodologischer Absicht. In: BIOS, 7. Jg., S. 46-63.
- NITTEL, D. (1992): Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Eine biographieanalytische Studie. – Weinheim.
- O'RAND, A. (1996): Linking Social Structures to Personal Development. In: WEYMANN, A./HEINZ, W. R. (Eds.): Society and Biography. Interrelationships between Social Structure, Institutions and the Life Course. – Weinheim, pp. 67-82.
- SCHÄFERS, B. (1994): Soziologie des Jugendalters. – 5. Aufl. – Opladen.
- SCHÄFERS, B. (1998): Sozialstruktur und sozialer Wandel in Deutschland. – 7., neu bearb. Aufl. – Stuttgart.
- SETTERSTEIN, R. A./MAYER, K. U. (1997): The Measurement of Age, Age Structuring, and the Life Course. In: Annual Review of Sociology, Vol. 23, pp. 233-261.
- SPRANGER, E. (1963): Psychologie des Jugendalters [1924]. – 27. Aufl. – Heidelberg.
- STROHMEYER, K. P. (1993): Pluralisierung und Polarisierung der Lebensformen in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B17/93, S. 11-22.
- WEBER, M. (1964): Wirtschaft und Gesellschaft. – Köln.

Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. Heiner Meulemann, Universität Köln, Institut für Angewandte Sozialforschung, Greinstraße 2, D-50939 Köln, Tel. 0221-4705658, Fax 0221-4705169, e-mail: meulemann@wiso.uni-koeln.de